



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacyjne wymiary wspierania rozwoju duchowości człowieka

Author: Katarzyna Olbrycht

Citation style: Olbrycht Katarzyna. (2018). Edukacyjne wymiary wspierania rozwoju duchowości człowieka. "Edukacja Międzykulturowa" (nr 2 (2018), s. 79-89), doi 10.15804/em.2018.02.04



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

KATARZYNA OLBRYCHT

Edukacyjne wymiary wspierania rozwoju duchowości człowieka

Streszczenie: Autorka stawia tezę, że wspieranie rozwoju duchowości jest jednym z najważniejszych, fundamentalnych celów edukacji. Uzasadnienie tezy przeprowadza w dwóch etapach. Najpierw wyjaśnia współczesne sposoby rozumienia duchowości, jej związki z religijnością oraz miejscem przyznawanym *sacrum* i *profanum* we współczesnych społeczeństwach. Wykorzystuje w tym celu typologię relacji religii i życia społecznego Charlesa Taylora. Ostatecznie proponuje rozumienie duchowości jako podmiotowości zorientowanej w myśleniu, przeżywaniu i działaniu na przekraczanie natury, w celu świadomej, wolnej i odpowiedzialnej realizacji wartości absolutnych, uniwersalnych, ogólnoludzkich. W drugim etapie analizuje możliwości i sens edukacyjnego wspierania rozwoju duchowości. Rozważania kończy propozycja postulowanego programowego zakresu wspierania rozwoju duchowości.

Słowa kluczowe: duchowość, rozwój duchowości, edukacyjne wspieranie rozwoju duchowości

Duchowość jest tą sferą życia człowieka, która w ostatnich dziesięcioleciach budzi coraz większe zainteresowanie. Przyciąga uwagę nie tylko teoretyków, ale i praktyków działających na „rynku zarządzania emocjami”, oferujących różne formy kształcenia umiejętności poznawania siebie, rozwijania własnej inteligencji emocjonalnej i poszukiwania sensu (Illouz, 2010). Można zakładać, iż jest to reakcja na tendencje kulturowe, podkreślające rolę głównie tych cech i kompetencji człowieka, które mogą być przydatne, użyteczne, mogą pomagać w doraźnym osiągnięciu spektakularnych sukcesów. Nastawienie pragmatyczne i utylitarne stało się dominującym elementem współczesnej mentalności społeczeństw zachodnich. Równocześnie narasta świadomość zagrożeń, jakie stwarza redukcja człowieka do anonimowej jednostki walczącej o pozycję na rynku i zagubionej w globalizującym się świecie. Brak poczucia sensu i niepewność związana z określaniem życiowych celów wywołują rosnące poczucie frustracji. Postawiona w ubiegłym wieku przez

wybitnego psychiatrę Victora Frankla diagnoza przewidująca nasilanie się we współczesnych społeczeństwach zjawiska nerwicy noogennej (lęku, frustracji, depresji) wywołanej poczuciem braku sensu wydaje się coraz wyraźniej to potwierdzać. W tym zjawisku można się doszukiwać źródeł rosnącego zainteresowania rozwojem osobistym i celami życiowymi, traktowanymi głębiej niż samorealizacja (w znaczeniu jedynie realizacji własnego potencjału). Rozwój osobisty ma być oparty przede wszystkim na świadomym rozwijaniu własnej duchowości. To rozwój duchowości ma przynieść wzrost refleksyjności, a co za tym idzie, większe poczucie podmiotowości i sprawstwa, odnalezienia drogi do własnej tożsamości i głębszych więzi z innymi.

Równocześnie początek XXI wieku charakteryzują m.in. rosnące napięcia społeczne, polityczne, a także nowe problemy wynikające z pluralizmu kulturowego, w tym religijnego i etnicznego, który staje się codziennym doświadczeniem coraz większej liczby ludzi. We współczesnych społeczeństwach gwałtownie wzrasta liczba kontaktów z różnymi kulturami i ich przedstawicielami. Nie zawsze są to kontakty chciane i akceptowane, nie zawsze opierają się na próbach dialogu. Nierzadko dominuje w nich tendencja do konfrontacji, zagrażająca bardziej lub mniej otwartym konfliktem. Wiele z tych potencjalnie trudnych spotkań czy zderzeń wynika ze współczesnych warunków życia, a nie z wyboru uczestników tych sytuacji. Potrzebne jest więc stałe szukanie obszarów, na których można by budować postawy wspólnotowe. Jednym z takich obszarów wydaje się wspieranie rozwoju duchowości.

Zarówno rozwój jednostkowy, jak i społeczno-wspólnotowy wymagają więc programowego wspierania rozwoju duchowości człowieka. Może ono i powinno mieć miejsce we wszystkich sferach życia, ale szczególną rolę ma tu do odegrania edukacja, mimo iż w dzisiejszym myśleniu o edukacji kategorię duchowości przywołuje się bardzo rzadko (Znanińska, 2016). Przyczyn tej sytuacji można upatrywać przede wszystkim w trudnościach zdefiniowania duchowości, a co za tym idzie, w jednostronnym, zawężonym jej interpretowaniu. Postulując przyznanie rozwojowi duchowości ważnego miejsca w edukacji, nie zakłada się tu dowolnego rozumienia duchowości, szczególnie że jest ona współcześnie rozumiana w bardzo różny sposób.

Rozważenie i próba uzasadnienia tezy o potrzebie edukacyjnego wspierania rozwoju duchowości wymaga więc najpierw krótkiego wyjaśnienia, jak będzie rozumiana duchowość¹.

¹ Tematyka duchowości doczekała się już obszernej literatury przedmiotu. Zajmowało się nią i zajmuje wielu badaczy. Por. w Polsce prace m.in. P. Sochy, R. Grzegor-

1. *Duchowość* – sposób rozumienia

Tradycja zachodniego, chrześcijańskiego myślenia o duchowości łączy ją z religią i religijnością, z poszukiwaniem sensu życia, z przemyślanym stosunkiem do życia i śmierci. Równocześnie na gruncie różnych dyscyplin, od XVIII wieku analizowane są podobieństwa i różnice między religią, religijnością, doświadczeniem religijnym i duchowością. Od końca XX wieku badania objęły zjawisko „nowej duchowości”, która zdecydowanie dystansuje się od religii. Dziś coraz częściej duchowość (nie tylko „nowa duchowość”) traktowana jest jako alternatywa wobec religii rozumianej głównie instytucjonalnie i doktrynalnie. Refleksji nad współczesną duchowością towarzyszą badania procesów sekularyzacyjnych i desekularyzacyjnych, dyskusje nad aktualnym zasięgiem i przyszłością tych zjawisk.

Warto w tym miejscu przywołać koncepcję Charlesa Taylora, który zaproponował typologię relacji religii (w tym przypadku – chrześcijaństwa) i państwa/życia społecznego (Taylor, 2002). Taylor wyodrębnił trzy zasadnicze ich typy, historycznie następujące po sobie: typ „paleodurkheimowski” (żywe poczucie ontycznej zależności państwa od Boga, a więc i od Kościoła instytucjonalnego), „neodurkheimowski” (identyfikacja z państwem poprzez identyfikację wyznaniową, znaczącą dla tworzenia się tożsamości etnicznej, regionalnej, narodowej, opartą na osobistym wyborze Kościoła) i „postdurkheimowski” (rozdzielenie duchowości od społeczeństwa, duchowość jako indywidualizm ekspresywny, dążenie do autentyczności). W świetle tej koncepcji dziś, w społeczeństwach tradycyjnie chrześcijańskich, przeżywamy czas „postdurkheimowski”. Zdaniem Taylora cechuje go już nie tylko indywidualizm moralny i instrumentalny, ale indywidualizm poszukujący głównie dróg autoekspresji. Jest to, zdaniem tego autora, odpowiedź na efekt „stłumionej podmiotowości”. Efekt ten został wywołany regułami typu „paleodurkheimowskiego” – chłodno dyscyplinującymi wyznawcę religii rygorami doktryny i instytucji Kościoła. Stłumienie to najpierw oznaczało spychanie na dalszy plan emocji i przeżyć, co już w okresie neodurkheimowskim wpłynęło

czyk, J. Mariańskiego, Z. Paska (ten ostatni, podobnie, jak B. Szymańska czy K. Skowronek, podejmują szeroko problematykę „nowej duchowości”). Literatura z zakresu pedagogiki odbiega wyraźnie od tej sytuacji, choć i na jej gruncie pojawiają się interesujące publikacje, dla przykładu: L. Marszałek. 2013. *Duchowość dziecka. Znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

na bardziej świadome wybieranie Kościołów, w których człowiek znajdował warunki bliższe jego przeżywaniu religijności. W końcu wyzwoliło potrzebę całkowicie wolnego od wszelkich nacisków, autorytetów religijnych i instytucji kościelnych szukania własnych ścieżek życia duchowego – w Kościele lub poza nim. Interesująca jest diagnoza Taylora, w opinii którego potrzebę autoekspresji wzmacnia kultura konsumpcyjna, bowiem towarzyszące człowiekowi dążenie do szczęścia ukazywane jest w niej jako dążenie do dobrobytu, który pozwala korzystać z coraz to nowych ofert. Kultura konsumpcyjna oferuje równocześnie wiele możliwości i „produktów” służących rozwojowi osobistemu, szukaniu dróg odkrywania własnej jaźni, z którą kontakt jest warunkiem własnej autentyczności, twórczej ekspresji i zdrowia psychicznego. Stąd rozszerzające się zainteresowanie z jednej strony – religiami Dalekiego Wschodu, z drugiej – ruchami z kręgu New Age, wreszcie wypracowanymi w różnych kulturach technikami przekraczania siebie, wychodzenia poza siebie, wywoływania pożądanych, głównie granicznych stanów psychicznych.

Współczesna duchowość jest więc splotem idei i praktyk w różnym stopniu związanych z religiami i religijnością, funkcjonujących w kulturze obok religijności opartej na paleo- i neodurkheimowskim jej przeżywaniu, zawierających często elementy wszystkich Taylorowskich typów.

Już w tym miejscu pojawia się pytanie: jaką sytuację dla edukacji stwarza wielość i różnorodność nurtów współczesnej duchowości? Pytania tego nie można pominąć, ponieważ edukacja mająca przygotować ludzi dojrzałych tożsamościowo, zdolnych i umotywowanych do pokojowych, konstruktywnych kontaktów z Innymi, musi brać pod uwagę, iż kontakty te są często spotkaniami albo zderzeniami różnych duchowości. Z jednej strony – dotyczą ludzi związanych i identyfikujących się z określonymi religiami, wychowywanych w ich duchowości, budujących na nich swoją tożsamość. W typologii Taylora funkcjonowałyby w sytuacji paleodurkheimowskiej. Z drugiej strony – kontakty z duchowością Innych są dla wielu ludzi przestrzenią potencjalnego pogłębienia siebie poprzez bezpośredni kontakt z intensywną duchowością „zamkniętą” w miejscach i czytelną w ludziach. Znamienna jest rosnąca popularność pielgrzymowania do Santiago de Compostela, szkół medytacji w Indiach, Tybecie, szkół medytacji chrześcijańskiej (Centrum św. Teresy w Avili) czy do wspólnoty ekumenicznej w Taizé, które gromadzą ludzi niezależnie od religii i wyznania. Poszukiwania te, ujawniające potrzeby z przełomu etapu neo- i postdurkheimowskiego także powinny spotkać się ze wsparciem pedagogicznym. Wreszcie, kontakty z Innym przebiegają wewnątrz kultury współczesnej. Nie można więc abstrahować w edukacji od tego, że

kultura współczesna, jak twierdzą jej badacze, „[...] (przynajmniej w kręgu europejsko-amerykańskim) zmierza do uduchowienia się. Duchowość opanowuje, «kolonizuje» coraz to «nowe terytoria», dotychczas zdawałoby się dla niej niedostępne (jak biznes, seks i pieniądze). Cywilizacja, której jeszcze XIX wiek przypisywał «nieludzkłość», «zimny rozum», «bezdusznosc», obecnie «uduchowia» siebie samą. Można powiedzieć, że cywilizacja wysokiej technologii i społeczeństwa informacyjnego XXI wieku chce «mieć duszę»” (Skowronek i Pasek, 2013, s. 13).

Jak zatem zakreślić ramy „duchowości”, by móc o niej mówić w kontekście edukacyjnym?

Krakowski psycholog religii, Paweł Socha zauważa, że duchowość jest *differentia specifica* człowieka, człowieczeństwo realizuje się w życiu duchowym. Wytworem życia duchowego jest kultura. Nie ma więc kultury bez duchowości. Duchowość jest jakościowym wymiarem ludzkich procesów psychicznych. Rozwijając się duchowo człowiek rozwija swoje człowieczeństwo, buduje siebie ale i kulturę. Tym samym duchowość jest „pojęciem rozwojowym” (2000, s. 18).

Interesujące dla pedagoga jest to, jakie sfery psycholog zajmujący się duchowością uznaje za najistotniejsze w rozwoju duchowym. Zdaniem Sochy, są to: świadomość i samoświadomość, rozum i mądrość, uczucia, wymiar estetyczny, twórczość, moralność, religijność, światopogląd i wiara. Obszar duchowości jest zatem rozumiany znacznie szerzej niż religijność, co nie znaczy, że nie jest wyraźnie określony. Wydaje się, że ważnym uzupełnieniem tego sposobu myślenia o duchowości może być ujęcie innego badacza, Zbigniewa Paska, którego zdaniem duchowość można zdefiniować jako dążenia człowieka do przekraczania własnej kondycji, do transgresji doczesności materialnej i przemijającej. Proces ten przebiega w imię wartości wyższych, (uznawanych za „dobre”), którymi mogą być wartości religijne, etyczne, estetyczne i inne realizowane poza sferą religii. W realizację tych wartości zaangażowany jest wymiar cielesny i psychiczny człowieka. Droga przekraczania własnej kondycji jest drogą samorozwoju (Pasek, 2008, s. 128). W późniejszej pracy tego autora i Katarzyny Skowrońskiej znajdujemy doprecyzowanie istoty duchowości i jej funkcji w rozwoju: „[...] zaangażowanie jednostki w te wartości/idee oraz realizowane w ich ramach działania spełniają podobne funkcje jak tradycyjne religie, a więc dostarczają sensu, wyjaśniają świat, a niekiedy zaspokajają też potrzeby przynależności i akceptacji. Odpowiadają na pytania „ostatecznej troski” w rozumieniu Paula Tillicha. W tym ujęciu duchowość jawi się jako stała cecha kulturotwórczej postawy człowieka, po-

kazuje jej uniwersalny, ponad religijny charakter. Uznajemy, że określa ona dążenia człowieka do rozwoju i zmiany jego aktualnego stanu (sytuacji czy świadomości) zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Mogą one być sytuowane w różnych dziedzinach kultury, z którą ściśle jest związana. Zatem może obejmować działania i idee występujące w obrębie religii, jak również poza nią” (Skowronek i Pasek, 2013, ss. 18–19).

Duchowość, rozumiana tak jak proponują Socha i Pasek, powinna więc, jako ważny wymiar poznawania własnej kultury, a także innych kultur i ich przedstawicieli, być uwzględniana w edukacji, by można mówić, iż przygotowuje ona do zobaczenia i zrozumienia siebie oraz Innego w świetle duchowości. Takie spojrzenie pozwala też przewidzieć ewentualne trudności w przyjmowaniu postawy tolerancji wobec różnych przejawów duchowości. Tym samym ułatwia wybór odpowiednich rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych. Odwoływanie się w edukacji jedynie do niektórych sfer duchowości traktowanych oddzielnie jest już dziś zabiegiem mało skutecznym, a czasem nawet ryzykownym. Przykładem mogą być próby porozumienia między reprezentantami różnych religii. Reprezentują oni także różne typy religijności, co sprawia, że bez przygotowania i kompetencji codzienne kontakty mogą prowadzić do różnorodnych nieporozumień, trudności i konfliktów. Branie pod uwagę wszystkich aspektów duchowości pozwala we wszystkich jej sferach szukać punktów wspólnych lub przynajmniej zbliżonych i wokół nich budować warunki do dialogu, do budowania wspólnoty.

Przyjęta na wstępie teza idzie jednak dalej. Mówi o *wspieraniu rozwoju* duchowości. To sformułowanie wymaga dodatkowego wyjaśnienia, a postulat – uzasadnienia.

2. Wspieranie rozwoju duchowości

Wspieranie wszelkiego rozwoju zakłada nie jakikolwiek, ale pożądaný jego kierunek. Możemy przyjąć, że w społeczeństwach cywilizowanych za pożądaný kierunek rozwoju człowieka uważa się na ogół orientację na jego podmiotowe funkcjonowanie i konstruktywny udział w życiu społecznym. Dlatego podstawowy sens wspierania rozwoju duchowości dotyczy działań pedagogicznych wspierających rozwój poszczególnych składników duchowości, zgodnie z aktualną wiedzą na temat rządzących nimi prawidłowości (Socha, 2000, s. 18). Jednakże duchowość nie jest jedynie sumą wyodrębnionych sfer. Będąc jakościowym wymiarem głównych procesów psychicznych człowieka, wyrasta z szerszej orientacji osobowościowej. Wydaje się, że dyna-

miczny wzrost współczesnego zainteresowania duchowością jest, jak wynika m.in. z rozważań Taylora, skutkiem długotrwałego tłumienia podmiotowości jednostek i społeczeństw. Współcześnie jednostki i kultury odkrywają swoją podmiotowość, coraz lepiej uświadamiając sobie zagrażające z wielu stron uprzedmiotowienie. Narasta lęk przed utratą wolności, pociągający za sobą szukanie dróg uwolnienia się od niego. Odpowiedzią jest zainteresowanie duchowością, która, stanowiąc dla człowieka przestrzeń transgresji własnej kondycji, kieruje go ku podmiotowości, ku autonomii, pozwalającej w sposób wolny realizować wartości wyższe, jako „dobre” wartości (dobro jako *summum bonum*). Duchowość rozwijająca się poprzez przekraczanie siebie we wszystkich sferach życia psychicznego, nadawanie im nowej, wyższej jakości drogą dążenia do wartości wyższych stwarza perspektywę budowania i obrony własnej podmiotowości. Jeśli rozwój duchowości nie jest skierowany na te wartości, wartości naczelne, wartości uniwersalne, staje się transgresją jedynie w stronę i w imię wolności własnego *Ja*, docierania do własnej jaźni, wolności, która oderwana od innych wartości gubi wyraźny cel osobotwórczy. Traci też zdolność wspólnototwórczą (proces ten we współczesnej kulturze analizuje m.in. socjolog kultury Andrzej Kasperek, w interesującej książce *Wolność spod znaku undergroundu*²). Przykładem mogą być radykalne nurty „nowej duchowości”: *kultura kultowego świata* i *kultura subiektywnego dobrostanu* (Kasperek, 2012). Pierwsza obejmuje praktyki i wierzenia, które wcześniej należały do kulturowo-religijnego podziemia (podkreślające jedność ciała, umysłu i duszy heretyckie religie, nieortodoksyjna nauka, okultyzm, magia, spirytualizm, parapsychologia itp.). Druga – akcentuje samorozwój, a jej charakterystycznymi formami manifestacji są joga, refleksologia, masaże duchowe, przewodniki do rozwoju osobistego na drodze nawiązywania głębokiego kontaktu z rzeczywistością wewnętrzną. Badacze tych kultur i duchowości stwierdzają, że są one całkowicie obojętne na sprawy społeczne, cechuje je aspołeczna, indywidualistyczna etyka. Ze względu na taki charakter wspomnianych wyżej odmian współczesnej duchowości, redukujący podmiotowość ludzką i odcinający ją od wspólnotowego wymiaru życia człowieka, postulowane tu edukacyjne wspieranie rozwoju duchowości nie będzie dotyczyło tych radykalnych wariantów „nowej duchowości”.

W tym miejscu warto przywołać wybitnego polskiego pedagoga kultury Bogdana Nawroczyńskiego i jego koncepcję życia duchowego. Autor ten ży-

² A. Kasperek. 2012. *Wolność spod znaku undergroundu. Duchowość (po)nowoczesna w perspektywie hermeneutyki i socjologii religii*. Kraków: Wydawnictwo „Nomos”.

cie duchowe rozumiał jako wewnętrzne życie zdrowej i twórczej kultury widzianej z perspektywy „celów ludzkich” (1947, s. 23). Cele ludzkie w ujęciu tej koncepcji obejmują cele dalekosiężne – wartości absolutne, tj. świętość, dobro, prawdę i piękno (1947, s. 90), oraz cele doraźne – wartości normatywne (powszechnie uznawane za obowiązujące, stanowiące podstawę norm) związane ze swoimi nośnikami. Obowiązywanie wartości normatywnych opiera się na uznaniu ich za obowiązujące przez ludzi „wartościujących trafnie” – tzn. zgodnie z wyrobionym sumieniem (1947, s. 83–86). Życie duchowe przebiega na trzech poziomach, odpowiednio do realizowanych wartości. Szczegółem życia duchowego jest kultura duchowa jako kultura zorientowana na wartości absolutne. Niższy poziom stanowi cywilizacja (kultura społeczna), nastawiona na wartości normatywne, wreszcie poziom najniższy to kultura materialna, realizująca wartości nienormatywne. Osuwanie się wytworów i czynności kulturalnych z wyższych na niższe poziomy jest procesem degeneracji kultury i traceniu przez nią autonomii ze względu na wpływy innych, silniejszych kultur (Nawroczyński, 1947, ss. 257–258).

Koncepcja życia duchowego wprowadzona przez Nawroczyńskiego zawiera wyraźne wskazania wychowawcze. Życie kultury, jej zdolność twórcza (w tym – osobotwórcza) zależy od kompetencji aksjologicznej jej członków. Od zdolności i umiejętności rozróżniania wartości ze względu na to, w jakim stopniu są *celami ludzkimi*, od świadomego wybierania tych, których realizacja buduje kulturę duchową jednostek i społeczeństw. By to osiągnąć, niezbędne jest wyrabianie sumienia (jako umiejętności trafnego wartościowania w różnych dziedzinach, nie tylko moralnego). Jak łatwo zauważyć, są to cele i sfery aktywności odpowiadające przyjętemu rozumieniu duchowości w ujęciu Sochy i Paska. Różnicą jest mocniejsze zaznaczenie statusu wartości „wyższych” jako wartości absolutnych.

Warte podkreślenia jest odwoływanie się przez Nawroczyńskiego do „celów ludzkich”, uznanych przez niego za wyróżniki kultury duchowej i życia duchowego. Ten sposób myślenia jest zbliżony do przyjętego we wstępnej tezie prezentowanych rozważań zakładającej potrzebę edukacyjnego wspierania rozwoju duchowości.

Jeśli przyjmiamo, że duchowość jest realizacją istoty człowieczeństwa, powinna wspierać rozwój głównie tych sfer duchowości, które pozwalają dostrzegać „cele ludzkie”, przede wszystkim cele dalekosiężne – a więc wartości naczelne, uniwersalne, ogólnoludzkie, przyjmować je, dążyć do nich świadomie, w sposób wolny, w dobrych relacjach, w porozumieniu i współdziałaniu z innymi.

Można w tym miejscu podjąć próbę zaproponowania zakresu edukacyjnego wspierania rozwoju duchowości. Wspieranie to obejmowałoby dwa wymiary. Jeden obejmujący kształcenie do rozwijania własnej duchowości oraz rozpoznawania duchowości innych, i tu: • pomoc w zdobywaniu wiedzy o duchowości, jej składnikach i o znaczeniu życia duchowego; • kształcenie umiejętności poznawczych i emocjonalnych sprzyjających rozwojowi duchowości: takich jak refleksyjność, skupienie, myślenie (w tym myślenie twórcze), empatia, troska³; • kształcenie orientacji na duchowość własną i odkrywaną u innych (poszukiwanie własnej tożsamości, sensu i celów, dostrzeganie własnych potrzeb duchowych, szukanie dróg odpowiadania na nie), odkrywanie tych sfer duchowości w różnych dziedzinach kultury, np. w religii, sztuce, filozofii, obyczajach, moralności, języku; • kształcenie wrażliwości na życie duchowe jako sferę realizowania wartości absolutnych i normatywnych (powszechnie we własnej i innych kulturach uznawanych za obowiązujące); chodziłoby tu o wartości związane z obroną godności ludzkiej (wolność fizyczna, wolność słowa, wolność sumienia, sprawiedliwość, pokój) oraz wartości zapewniające podmiotowy, konstruktywny udział w życiu społecznym (wspólnotowość, solidarność, służba, dialog).

Drugi wymiar edukacyjnego wspierania rozwoju duchowości dotyczyłby pomocy związanej z kształceniem nastawienia na budowanie wspólnot, wspólnotowego funkcjonowania wśród innych i wobec Innego. Byłaby to: • pomoc w zdobywaniu wiedzy o przejawach życia duchowego w różnych kulturach; • pomoc w poszukiwaniu i odkrywaniu w różnych warunkach kulturowych przejawów dążenia do wartości ogólnoludzkich, także ich uświadamiania tam, gdzie świadomość ta jest nikła; • kształcenie wrażliwości na sposoby funkcjonowania wartości wyższych, ich obecności, sposobów rozumienia i przeżywania w kulturze własnej i w innych poznawanych kulturach.

Oba wskazane wymiary zakładają wychowanie do szacunku wobec siebie i wobec innych.

Rozwój duchowości i jego wspieranie nie jest środkiem do zwiększania skuteczności edukacji (szczególnie edukacji o założeniach neoliberalnych czy też autorytarnych). Jest samoistną wartością, ponieważ wpływa na rozwój człowieczeństwa, które nigdy nie może być środkiem do innych celów. Zakłada jednak, że praca na rzecz człowieczeństwa odkrywanego i rozwijanego w sobie i w innych (także tych odległych kulturowo), jest szczególnie ważną drogą dążenia do tego. Wspieranie rozwoju duchowości widziane z per-

³ M. Znaniecka dodaje jeszcze uważność i współczucie.

spektywy edukacji musi być wspieraniem wychowawczym i dydaktycznym, formalnym i nieformalnym, prowadzonym we wszystkich środowiskach wychowawczych, dostrzeganym i docenianym w życiu społecznym. Powinno też znaleźć odpowiadające jego ważności miejsce we współczesnej refleksji pedagogicznej.

Bibliografia

- Illouz, E. 2010. *Uczucia w dobie kapitalizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kasperek, A. 2012. *Wolność spod znaku undergroundu. Duchowość (po)nowoczesna w perspektywie hermeneutyki i socjologii religii*. Kraków: Wydawnictwo „Nomos”.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Marszałek, L. 2013. *Duchowość dziecka. Znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Pasek, Z. 2008. Od religijności do duchowości. Przyczynek do przemian kultury współczesnej. W: Fiut, I. S. red. *Filozoficzne i kulturoznawcze rozważania o duchowości i komunikowaniu*. Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, ss. 13–26.
- Skowronek, K. i Pasek, Z. 2013. *Nowa duchowość w kulturze popularnej. Studia tekstologiczne*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Socha, P. 2000. Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia. W: Socha, P. red. *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*. Kraków: UJ, ss. 15–44.
- Taylor, Ch. 2002. *Oblicza religii dzisiaj*. Kraków: Znak.
- Znanięcka, M. 2016. *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Gdańsk: UG.

Educational dimensions of supporting the development of human spirituality

Abstract: The author argues that supporting the development of spirituality is one of the most important, fundamental goals of education. Justification of this thesis is conducted in two stages. First, the author explains modern ways of understanding of the term “spirituality”, its relationship to religion and the rank that modern societies give to *sacrum* and *profanum*. She uses the typology of Charles Taylor’s relations between religious and social life. Finally, she proposes the understanding of spirituality as subjectivity oriented in thinking, experiencing and acting on transgressing nature, for the purpose of conscious, free and responsible realization of absolute, universal values. In the second stage the author analyzes the possibilities and the meaning of educational support for the development of spirituality. The paper ends with a proposed program of support for the development of spirituality.

Keywords: spirituality, spiritual development, educational support for the development of spirituality

Translated by Agata Olbrycht